

Besedna interakcija med poukom: kako nanjo vpliva znanje učencev

Monika Mithans, Milena Ivanuš Grmek

Komunikacija v razredu

Med učitelji in učenci v razredu poteka nenehna interakcija, saj učni proces predstavlja predvsem proces komuniciranja (Han in Tosten, 2016) in zato Strmčnik (2003, str. 109) pouk opredeli kot »poseben komunikacijski pojav oziroma proces«.

Sodobna pedagoška spoznanja nas opozarjajo, da se ljudje učimo predvsem takrat, kadar imamo možnost aktivno sodelovati v dobri dialoški izmenjavi (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009), ki predstavlja temelj za uspešne medosebne odnose in učinkovito poučevanje ter učenje (Marentič Požarnik, 2016).

Učinkovita komunikacija je mogoča le, če je prisotno sodelovanje, samospoštovanje in spoštovanje drugih, strpno reševanje konfliktov in doživljanje osebne varnosti (Skalar, 1990). Torej lahko komunikacijo opredelimo kot ključen element pouka, ki odločilno vpliva na vzdušje. Z njo gradimo temelje za osebni in avtentičen stik (Jesper in Helle, 2009).

Učinkovita komunikacija v razredu je namenjena osmišljanju novega znanja, povezovanju z izkušnjami in ustvarjanju lastnega znanja, ki je trajnejše in prožnejše (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009). To pa lahko dosežemo z učnim pogovorom, ki pa zaradi vsega naštetega sodi med najpogosteje uporabljene učne metode.

V številnih raziskavah je bilo kljub temu ugotovljeno, da učitelj v razredu po navadi govori dve tretjini časa, preostalo tretjino so govorno ak-

tivni vsi učenci. Najredkeje je zaznati izražanje lastnih idej s strani učencev ter posledično malo odzivanja učiteljev na iniciativo učencev (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

Tudi Pšundrova (1998) ugotavlja, da je v pedagoški praksi komunikacija najpogosteje enosmerna. Učitelj je tisti, ki v glavnem govori, učenci pa so pretežno tiho, čeprav bi morali spraševati, misliti in govoriti, kajti kakovostna vzgojno-izobraževalna komunikacija mora biti dvosmerna. Učitelj mora sprejeti in razumeti misli, vedenje in občutke učencev in temu primerno reagirati. V razredu je glede na vrste komunikacije mogoče govoriti o demokratični oz. participativni komunikaciji na eni strani in avtoritarni oz. direktivni na drugi (Pšunder, 1998; Prgić, 2010).

Pri avtoritarnem vodenju razreda o vsem odloča učitelj sam. Komunikacija je večinoma enosmerna, saj učitelji odklanjajo dialog in ne upoštevajo mnenj in pripomb učencev. Učenci imajo možnost sodelovanja v komunikacijskem procesu le v obliki odgovorov na zastavljena vprašanja. Le redko se pojavlja komunikacija o učni snovi med učenci samimi, saj prevladuje frontalna učna oblika (Marentič Požarnik, 2016). Takšen model komunikacije po mnenju Pšundrove (1998) ne sodi v sodoben vzgojno-izobraževalni proces.

Pri demokratičnem vodenju razreda učitelj učence vključuje v sprejemanje odločitev in jih spodbuja k podajanju idej in predlogov.

V razredu si prizadeva ustvariti dobre medosebne odnose, podpira sodelovanje in kakovostno komunikacijo med učenci ter v pouk vključuje tudi skupinsko delo. Preko takšnega pristopa učence postopno navaja na samostojnost in prevzemanje odgovornosti. Predpogoj za učinkovitost takšne komunikacije je obvladovanje osnovnih socialnih spretnosti dogovarjanja učencev in učiteljev (Marentič Požarnik, 2016).

Empirične raziskave so dokazale, da boljše odnose z učitelji doživljajo uspešnejši učenci (Skalar, 1990).

V raziskavi (Simonišek, 2013) pa je bilo ugotovljeno, da so učiteljevo komunikacijo bolje kot učenci z odličnim učnim uspehom ocenili učenci s prav dobrim, dobrim in zadostnim učnim uspehom, ki s strani učitelja zaznavajo tudi več spodbud in pohval.

Participacija učencev

Konvencija o otrokovih pravicah (1989) predstavlja prvi pravno zavezujoč mednarodni dokument, ki vključuje celotno paleto človekovih pravic. Je

dokument, ki je otrokovim pravicam omogočil pot v nacionalne zakonodaje in šolske sisteme ter jih spodbudil k izražanju mnenj, odrasle pa k njihovem upoštevanju. V njej je v okviru enega od štirih prednostnih področij opredeljena tudi pravica do participacije, ki se mora odražati tudi v šolskem vsakdanu.

V šoli naj bi bili učenci tako aktivni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, ki imajo možnost samostojnega in aktivnega učenja (Mithans in Ivanuš Grmek, 2012; Štefanc, 2005; Blažič et al., 2003), omogočanje za to ustreznih pogojev, pa je v rokah učiteljev (Šagud in Hajdin, 2018), saj je resnična participacija učencev veliki meri odvisna prav od pripravljenosti odraslih, da jim prisluhnejo in sprejmejo njihove poglede (Gril, Klemenčič in Autor, 2009). Participacija se razume kot pravica otrok, da aktivno sodelujejo in so vključeni v vse aktivnosti, ki se nanašajo nanje (Kovač, 2008).

Na ravni šole naj bi učenci tako imeli možnost aktivnega vključevanja v oblikovanje šole kot celote, šolskega življenja in pouka (Kurth Buchholz, 2011). Pri pouku koncept participacije predvideva aktivno sodelovanje učencev v fazi načrtovanja, izvajanja in vrednotenja šolskega dela (Kovač, Resman in Rajkovič, 2008).

Možnost sodelovanja mora učitelj učencem omogočiti že pri načrtovanju učnih ciljev in aktivnosti za njihovo uresničevanje. Pomembno je, da jim prisluhne in če je le mogoče upošteva njihove ideje (Tomić, 2002) ter tako ustvarja pogoje za njihovo aktivno sodelovanje pri pouku (Ivanuš Grmek et al., 2007).

V okviru obravnave učne snovi, lahko učitelj učence vključi v oblikovanje nalog oziroma ciljev, izbiro učnih metod, urjenje in uporabo znanja v praksi (Adamič, 1990). K aktivnemu sodelovanju pri pouku lahko učitelj učence spodbuja predvsem z upoštevanjem njihovih izkušenj in predznanj, s postavljanjem vprašanj ter tako, da jih vzpodbuja k samostojnemu iskanju in navajanju primerov. Z vključevanjem učencev v razlago učne snovi pa lahko sodelovanje še poglobi (Ivanuš Grmek et al., 2007).

Odnosi med učenci in učiteljem postanejo še vidnejši pri preverjanju in ocenjevanju znanja, saj se po Kramarjevem (1990) prepričanju, ravno na tem področju pokaže realni položaj učencev. Kovačeva (2008) opozarja na to, da je prav ocenjevanje znanja področje, ki učencem povzroča največ preglavic in prav zato je njihovo sodelovanje v okviru tega področja še posebej pomembno.

Učenci naj bi tako imeli možnost dogovarjanja o vsebinah, oblikah in kriterijih preverjanja in ocenjevanja znanja. Z učiteljem naj bi sodelovali pri

dogovarjanju o rokih in pogojih preverjanja in ocenjevanje znanja. Aktivno pa naj bi bili vključeni tudi v dogovarjanja o možnostih samoocenjevanja, popravljanja slabih ocen in možnostih pritožbe na oceno (Rutar Ilc in Rutar, 1997).

Vzgojno-izobraževalni proces torej ponuja številne možnosti za participacijo učencev, njeno udejanjanje v pedagoški praksi pa je v veliki meri odvisno od tega, koliko možnosti za soodločanje učencem ponudijo učitelji, in od tega, ali so ponujene možnosti učenci pripravljeni izkoristiti (Bock, 2010).

Naloga pedagoških delavcev je, da kolikor je le mogoče, zagotovijo (so) odločanje ali vsaj soglasje učencev, saj se za tisto, kar so privolili, počutijo bolj odgovorne. Učenci, ki ne bodo imeli možnosti vplivati na vzgojno-izobraževalne cilje in procese, se ne bodo našli niti v rezultatih in posledično bodo postali objekti in si s tem onemogočili dejansko usvajanje znanj in vrednot (Blažič et al., 2003).

Pozitivni učinki participacije se odražajo v večji samostojnosti in odgovornosti učencev pri šolskem delu, v večji učni motivaciji in posledično boljših učnih rezultatih (Reith, 2007; De Roiste, Kelly, Molcho, Gavin in Gabhainn, 2012; Ing, Webb, Franke et al., 2015). Participacija pri pouku pozitivno vpliva na počutje učencev, vzpodbuja veselje do šole in zmanjšuje frustracije (Baacke in Brücher, 1982; Kötters et al., 2001 in Kovač, 2008).

Poleg naštetega participacija zadovoljuje potrebe učencev po samorazpolaganju s seboj, svojim časom in močmi. Predvsem starejši učenci namreč težko prenašajo podrejeni učni položaj in učiteljevo nadrejenost dojemajo kot nespoštovanje njihove osebnosti (Blažič et al., 2003).

Kljub vsemu pa Kroflič (2013) ugotavlja, da se v vzgojno-izobraževalnih institucijah resnična participacija odvija zelo redko. Učenci vzgojno-izobraževalni proces ne dojemajo kot pravico, priložnost in možnost, temveč zgolj kot obveznost in dolžnost (Kramar, 2008).

Težave, ki otežujejo uveljavljanje participacije v vzgojno-izobraževalni praksi, so najpogosteje vezane na predstave in interpretacije odraslih, ki otroke dojemajo kot nemočna, nekompetentna bitja, ki ne zmorejo izraziti svojega mnenja (Kodela in Lesar, 2015).

Empirična raziskava

Namen raziskave

Predstavljeni rezultati, so bili pridobljeni v obsežnejši raziskavi, v okviru katere smo raziskovali, kako učenci in kako učitelji zaznavajo možnosti participacije in kakšna je njena vloga z vidika razredne (delovne) klime, motivacije učencev in njihovega znanja, izraženega z modalno oceno (Mithans, 2017).

V prispevku predstavljamo le rezultate, vezane na analizo razlik v znanju učencev, izraženem z modalno oceno, in sicer glede na stopnjo govorne participacije učencev 5. razreda pri predmetu družba, 8. razreda pri predmetu zgodovina in dijakov 2. letnika pri predmetu sociologija, saj se preko teh predmetov uresničujejo cilji državljanske vzgoje, med katerimi je tudi dejavno vključevanje učencev (Državljska vzgoja v Evropi, 2005).

Raziskovalni vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 58 učencev oz. dijakov. Od tega je 16 (27,6 %) učencev obiskovalo 5. in prav toliko (27,6 %) 8. razred osnovne šole. 26 (44,8 %) je bilo dijakov 2. letnika gimnazije.

Zajeti vzorec učencev je neslučajnostni namenski, ki ga na nivoju inferenčne statistike opredeljujemo kot enostavni vzorec iz hipotetične populacije.

Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Podatke smo pridobili s pomočjo opazovanja pouka. Za opazovanje je bil uporabljen protokol Flandersove analize razredne interakcije, ki vsebuje 10 kategorij, razdeljenih v tri sklope, in sicer reagiranje (učitelj, učenec), iniciativo (učitelj, učenec) ter molk in zmedo. Flandersova analiza razredne interakcije temelji na ugotavljanju, kdo ima pri govorni izmenjavi v danem trenutku pobudo, kdo se nanjo odziva in kako. Učiteljevo iniciativo predstavlja razlaga učne snovi, zastavljanje vprašanj in kritično vrednotenje učenčevih odgovorov. Učenčeva iniciativa se kaže v zastavljanju lastnih vprašanj, z izražanjem zamisli in izkušenj ali z daljšimi odgovori na vprašanja, v katera vključi lastne misli. Če učenec na kratko odgovori na vprašanje, je to le odziv. Učitelj se na njegove pobude odziva, če sprejema njihova čustva, jih hvali, spodbuja, sprejme in uporabi njihove ideje. Kaj od navedenega se dogaja v razredu, mora opazovalec ugotavljati in označevati v ustrezno rubriko v časovnem razmaku 3–5 sekund, nato pa s seštevanjem

znakov ugotoviti, koliko učne ure je obsegala vsaka od navedenih kategorij (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

V vsakem razredu smo opazovali 8 ur pouka. Za izpeljavo spremenljivke govorna participacija smo uporabili kategorijo F 9: samostojne izjave učencev, pri kateri gre za izražanje novih idej, predstav, stališč (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009). Število zaznanih pojavljanj F 9 smo pretvorili na ordinalno raven in tako dobili spremenljivko govorna participacija učencev s tremi stopnjami (nižja, srednja, višja).

Po opazovanju smo v opazovanih razredih izvedli še anketiranje (*Vprašalnik o učnih navadah mladostnikov* (Thiel, Keller in Binder, 1999) in *Vprašalnik: razredno okolje* (Zabukovec, 1998)).

Spremenljivko *znanje* smo opredelili z modalno oceno učenca pri predmetu, kjer je potekalo opazovanje s Flandersovo analizo razredne interakcije.

Za vse uporabljene instrumente (Flandersova analiza razredne interakcije, Vprašalnik o učnih navadah mladostnikov (Thiel et al., 1999) in Vprašalnik: razredno okolje (Zabukovec, 1998)) velja, da smo jih prevzeli in se odlikujejo z vidika merskih karakteristik.

Podatke smo obdelali zračunalniškim programom SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) na ravni deskriptivne in inferenčne statistike, pri čemer smo uporabili naslednje statistične metode:

- frekvenčna distribucija (f , $f\%$);
- osnovna deskriptivna statistika: aritmetična sredina (\bar{x}), standardni odklon (s), koeficient asimetrije (KA) in koeficient sploščnosti (KS);
- analiza variance;
- preizkus.

Rezultati in diskusija

V opazovanih razredih smo preverjali modalno oceno. Rezultate so predstavljeni v Tabeli 27.

Iz Tabele 27 je razvidno, da je največ v raziskavo zajetih učencev imelo pri opazovanem predmetu oceno 3 (34,5 %), sledijo učenci z oceno 4 (27,6 %) in 5 (20,7 %). Najmanj učencev (13,8 %) je imelo oceno 2. V času izvedbe anketiranja 2 učenca (3,4 %) še nista imela pridobljene nobene ocene pri opazovanem predmetu.

Tabela 27: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učencev po znanju, izraženi z modalno oceno, pri opazovanem predmetu.

Znanje	f	f %
2	8	13,8
3	20	34,5
4	16	27,6
5	12	20,7
Brez ocen	2	3,4
Skupaj	58	100,0

Podatke o govorni participaciji učencev v opazovanih razredih smo pridobili s pomočjo opazovanja pouka s protokolom Flandersove analize razredne interakcije. Podatke prikazuje Tabela 28.

Tabela 28: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učencev po govorni participaciji.

Govorna participacija	f	f %
Nižja	16	27,6
Srednja	16	27,6
Visoka	26	44,8
Skupaj	58	100,0

Rezultati iz Tabele 28 kažejo, da je bila visoka stopnja govorne participacije zaznana pri 44,8 % dijakov 2. letnika. Srednja stopnja govorne participacije je bila zaznana za 27,6 % učencev 5. razreda. Za prav toliko (27,6 %) učencev 8. razreda pa je bila zaznana nižja stopnja govorne participacije.

Predstavljeni rezultati kažejo, da je višja stopnja govorne participacije prevladuje pri najstarejših učencih oziroma dijakih, srednja stopnja se pojavlja pri učencih 5. razreda in nižja pri učencih 8. razreda.

Razloge za to, da so govorno najaktivnejši najstarejši učenci oz. dijaki, lahko po našem prepričanju iščemo v učiteljevih domnevah o povezanosti sposobnosti in resnosti učencev z njihovo starostjo, kar v svoji raziskavi domnevajo tudi Ivanuš Grmekova et al., (2007), ki hkrati opozarjajo na to, da se zaradi manj pogostega vključevanja v pouk pri učencih vzpodbuja in ohranja občutek, da jih učitelj ne dojema kot zrelih in sposobnih posameznikov in se temu primerno tudi vedejo. Izhajajoč iz te ugotovitve, lahko po našem mnenju razloge za nižjo stopnjo govorne participacije v 8. razredu osnovne šole, izpeljemo iz dejstva, da si učenci z leti šolanja na isti vzgojno-izobraževalni ustanovi pridobivajo izkušnje z vključevanjem v učni proces, če izkušnje niso pozitivne, se aktivnemu vključevanju raje izognejo.

V nadaljevanju so nas zanimala razlike v znanju učencev, izraženem z modalno oceno. Rezultati so predstavljeni v Tabeli 29.

Tabela 29: Izid -preizkusa razlik v znanju glede na stopnjo govorne participacije.

Znanje	Govorna participacija pri pouku							
	Nizka		Srednja		Visoka		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
2	1	7,1	5	31,3	2	7,7	8	14,3
3	6	42,9	2	12,5	12	46,2	20	35,7
4	0	0,0	6	37,5	10	38,5	16	28,6
5	7	50,0	3	18,8	2	7,7	12	21,4
Skupaj	14	100,0	16	100,0	26	100,0	56	100
Izid	= 24, 279, V = 0,432							
-preizkusa	P = 0,000							

Iz frekvenc je mogoče razbrati, da je najvišja modalna ocena 5 najpogostejša v razredu (8. razredu) z nizko stopnjo govorne participacije učencev, medtem ko je modalna ocena 4 pogosta v razredih z višjo (2. letnik) in srednjo (5. razred) stopnjo govorne participacije učencev. Oceno 3 imajo na eni strani pogostejše učenci razreda z visoko (2. letnik) in na drugi nizko govorno participacijo (8. razred).

Iz rezultatov lahko razberemo, da je razlika v znanju učencev glede na stopnjo govorne participacije statistično značilna ($P = 0,000$).

Povprečja kažejo, da je višja stopnja govorne participacije pogostejša pri oceni 3 ter nižja pri oceni 5. Takšnega izida nismo pričakovali, saj smo predvidevali, da se učenci, ki imajo kakovostnejše (pred)znanje, lažje aktivno vključujejo v pouk, ker jim prav njihovo vedenje omogoča, da aktivno sodelujejo v vsebinskem vidiku komunikacije z učiteljem.

Razloge za prevladujočo modalno oceno 5 pri nizki stopnji govorne participacije iščemo v rezultatih raziskav, ki opozarjajo, da vsi učno uspešni nadarjeni učenci niso enako motivirani za šolsko delo. Obstajajo učenci, ki so relativno nezainteresirani ali pa se zanimajo le za zanje pomembna področja (Kroflič, 2003; Rea, 2000). Juriševič in Kralj (2003, povz. po Juriševič, 2012) ugotavljata tudi, da ponudba in zahteve učnega načrta niso v skladu z nadarjenostjo nekaterih učencev, ki se zato v šoli pogosto dolgočasijo.

Učenci z modalno oceno 3 so po našem mnenju v večji meri pripravljeni sodelovati v komunikaciji z učiteljem, saj so učenci, ki nimajo odličnega učnega uspeha, v raziskavi (Simonišek, 2013) poročali o tem, da jim učitelj

nudi več pomoči, jih pogosteje spodbuja in pohvali. Takšen odnos učitelja učence zagotovo opogumi, da se aktivneje vključujejo v razredno komunikacijo.

Zaključek

Kakovostno šolo in kakovosten pouk odlikuje lastnost, da zna učence motivirati tako, da z aktivnim sodelovanjem v vzgojno-izobraževalni praksi dosežejo dobre učne rezultate ter pridobijo različne, za življenje potrebne, vrednote in spretnosti (Kovač et al., 2008). Na osnovi tega dejstva lahko trdimo, da je za kvalitetno znanje učencev osrednjega pomena prav razredni pogovor. V rokah učitelja je, da ustvarja ozračje, v katerem se učenci počutijo varne in si posledično upajo sodelovati v razredni komunikaciji, čeprav niso povsem prepričani v pravilnost izraženih misli (Marentič-Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

Namen naše raziskave je bil analizirati razlike v znanju učencev glede na stopnjo govorne participacije. Rezultati so pokazali, da se v komunikacijski proces v razredu pogosteje vključujejo učenci z oceno dobro (3), medtem ko so učno uspešnejši učenci, ki imajo pri opazovanem predmetu oceno 5, govorno manj aktivni. Morda se učno uspešnejši učenci pri pouku dolgočasijo, kar posledično vodi v nemotiviranost in nezainteresiranost za delo (Kastelič Hočevar, 2003) ter posledično nezainteresiranost za aktivno sodelovanje v komunikaciji.

Postavlja se nam vprašanje, kako vse učence vzpodbuditi k aktivnejšemu sodelovanju oz. kako prispevati k temu, da bodo učitelji pri pouku aktivneje vključevali učence.

Na osnovi raziskav lahko zaključimo, da je participacija učencev v veliki meri odvisna od pripravljenosti odraslih oz. učiteljev, da del svoje moči delijo z učenci (Wenzel, 2001; Bock, 2010). V njihovih rokah je, da vsebinsko in metodološko plat participacije prilagodijo razvojni stopnji učencev (Fatke in Schneider, 2008). Na učiteljeva stališča do participacije učencev pozitivno vplivajo predvsem njihove lastne možnosti soodločanja, zadovoljstvo z delovnim mestom in šolska klima (Kovač, 2008 in Mihans, 2017). Vsi ti dejavniki so v veliki meri odvisni od vodstva šole, ki svoj demokratičen način vodenja prenaša na učitelje in učence (Kovač, 2008).

K aktivnejšemu vključevanju učencev v sam učni proces bi pozitivno prispevalo tudi uvajanje večjega nabora izbirnih vsebin v učne načrte predmetov, s tem bi učenci dobili več možnosti, da aktivno sodelujejo pri izbiri obravnavanih vsebin, ki so v skladu z njihovimi interesi. Aktivno sode-

lovanje pri izbiri učnih vsebin bi učence motiviralo tudi za sodelovanje v fazi obravnave učne snovi.

Vsekakor je za aktivnejše vključevanje učencev v pouk v prvi vrsti odgovoren učitelj. Marentič Požarnikova (2016) je v povezavi s tem prepričana, da se učitelj na podlagi lastnih pojmovanj oz. prepričanj o bistvu učenja, vlogah učitelja in učencev ter ciljih poučevanja, odloči za določeno reagiranje v razredu. Zato je za aktivnejše vključevanje učencev v pedagoško prakso pomembno predvsem kakovostno izobraževanje učiteljev, kajti, če želijo v pouk vključevati učence, morajo najprej sami razumeti koncept participacije ter učne metode in strategije pouka, ki pripomorejo k uspešnemu vključevanju učencev v pouk. Učitelji, ki bodo dobro poznali to področje, bodo pridobili zaupanje v svoje sposobnosti in bodo učencem ponujali več priložnosti za soodločanje ter jim zagotavljali pogoje za razvoj participacijskih kompetenc.

Literatura

- Adamič, Milan. 1990. Analiza o položaju učenca pri pouku na razredni stopnji osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 41(3/4): 200–212.
- Blažič, Marjan; Ivanuš Grmek, Milena; Kramar, Martin in Strmčnik, France. 2003. *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bock, Torben. 2010. *Bildungsprozesse pädagogischer Fachkräfte bei der Einführung von Partizipation: Evaluation eines Partizipationsprojektes im Rahmen der Fortbildung »Die Kinderstube der Demokratie« an der Flachsland Zukunftsschule Hamburg*. Kiel: Fachhochschule Kiel. <http://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/BA%20Thesis%20Torben%20Bock%20-%20Evaluation%20Flachsland.pdf>.
- Državljanska vzgoja v Evropi. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Fatke, Reinhard in Schneider, Helmut. 2008. *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/partizipation-von-kindern-und-jugendlichen-in-deutschland/>
- Gril, Alenka; Klemenčič, Eva in Autor, Sabina. 2009. *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Han, Bunyamin in Tosten, Rasim. 2016. *In-class teacher-student communication according to high school students' perceptions*. *New Trends and Issues*

- Proceedings on Humanities and Social Sciences. 11: 190-198. https://www.researchgate.net/publication/330854430_In-class_teacher-student_communication_according_to_high_school_students_perceptions.
- Ing, Marsha; Webb, Noreen M.; Franke, Megan L.; Turrou, Angela C.; Wong, Jacqueline; Shin, Nami in Fernandez, Cecilia H. 2015. Student participation in elementary mathematics classrooms: the missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics*, 90 (3): 341-356.
- Ivanuš Grmek, Milena; Javornik Krečič, Marija; Vršnik Perše, Tina; Rutar Leban, Tina; Kobal Grum, Darja in Novak, Bogomir. 2007. *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javornik Krečič, Marija. 2003. Aktivnosti srednješolcev pri obravnavi nove učne snovi. Je aktivnost dijakov pri pouku v skladu s sodobnimi didaktičnimi koncepti? *Vzgoja in izobraževanje*, 34(6): 20-25.
- Jesper Juul in Helle Jensen. 2009. *Od poslušnosti do odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja*. Radovljica: Didakta.
- Juriševič, Mojca. 2012. Motiviranje učencev v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.
- Kastelic Hočevar, Magda. 2003. Problemi, s katerimi se srečujejo nadarjeni in premagovanje le-teh. V *Nadarjeni med teorijo in prakso: mednarodni znanstveni simpozij*, ur. Marjan Blažič, 282-289. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Kodela, Tadeja in Lesar Irena. 2015. Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? *Sodobna pedagogika*, 66(3): 36-51.
- Konvencija o otrokovih pravicah. 1989. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateralalaclovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/73241a9c65/Konvencija-o-otrokovi-pravicah.pdf>.
- Kötters, Catrin; Schmidt, Ralf in Ziegler, Christine. 2001. Partizipation im Unterricht – Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. V *Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)*, ur. Böhmer, Jeanette in Kramer, Rolf-Torsten, 93-122. Opladen: Leske in Budrich Verlag.

- Kovač, Tatjana. 2008. Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole. (Doctoral dissertation). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Kovač, Tatjana; Resman, Metod in Rajkovič, Vladislav. 2008. Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela. Moč participacije učencev. *Sodobna pedagogika*, 59(2): 180–201.
- Kramar, Martin, 1990. Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole. Radovljica: Didakta.
- Kramar, Martin. 2008. Razmerja med šolo, učenci in starši v vzgojno-izobraževalnem procesu v luči avtonomije. V *Šola in starši z vidika avtonomije; Zbornik prispevkov s posveta ob 200-letnici šolstva v Črenšovcih*, ur. Meglič, Drago, 40–45. Črenšovci: Osnovna šola Franceta Prešerna.
- Kroflič, Breda. 2003. Vedenjsko težavni otroci – neodkriti in zatrti nadarjenici? Nadarjeni med teorijo in prakso; Zbornik prispevkov; Mednarodni znanstveni simpozij, ur. Blažič, Marjan, 207–218. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene.
- Kroflič, Robi. 2013. Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu - pogoj participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo. Nacionalna konferenca Socialna in državljanska odgovornost: Zbornik prispevkov. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. <https://www.zrss.si/sidro/files/SIDRO2013-zbornik.pdf>.
- Kurth Buchholz, Elke. 2011. Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern: Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann Verlag.
- Marentič Požarnik, Barica. 2016. Psihologija učenja in pouka: Temeljna spoznanja in primeri iz prakse. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, Barica in Plut Pregelj, Leopoldina. 2009. Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.
- Mithans, Monika. 2017. Participacija učencev pri pouku in na šoli. (Doctoral dissertation). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Mithans, Monika in Ivanuš Grmek, Milena. 2012. Spreminjanje položaja učenca v Sloveniji v 20. stoletju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5(2/3): 55–72.
- Prgić, Jani. 2010. Šolska in vrstniška mediacija: Vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Pšunder, Majda. 1998. Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli? Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Rea, Dan W. 2000. Optimal motivation for talent development. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(2): 187–216. <https://journals.sagepub.com/doi/10.4219/jeg-2000-574>
- Roiste de, Aingéal, Kelly, Colette, Molcho, Michal, Gavin, Aoife in Gabhain, Saoirse Nic. 2012. Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112 (2): 88–104.
- Rutar Ilc, Zora in Rutar Dušan. 1997. Kaj poučujemo in preverjamo v šolah. Radovljica: Didakta.
- Simonišek, Katja. 2013. Zaznavanje učiteljeve komunikacije v razredu s strani učencev in učitelja. (diplomsko delo). Maribor: Pedagoška fakulteta. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=41283&lang=slv&prip=rup:8760082:d1>
- Skalar, Marija. 1990. Od besede do odnosa v medosebni šolski komunikaciji. V *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*, ur. France Žagar, 9-16. Ljubljana: Pedagoška akademija.
- Šagud, Mirjana in Hajdin, Ljubimka. 2018. Position of the Modern Teacher in Educational Theory and Practice. *Croatian Journal of Education*, 20(1): 149-160.
- Štefanc, Damijan. 2005. Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56(1): 34–57.
- Thiel, R. D., Keller, G., in Binder, A. (1999). Vprašalnik o učnih navadah za mladostnike; Priročnik za izvedbo, vrednotenje in interpretacijo. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Tomić, Ana. 1997. Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Tomić, Ana. 2002. Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Wenzel, Hartmut. 2001. Lehrereinstellungen und Partizipationsmöglichkeiten – Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer. *Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)*, ur. Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten, 15-26. Opladen: Leske in Budrich Verlag.
- Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime; Priročnik za učitelje. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Žibert, Samanta. 2011. Vpliv samopodobe na osebnost in učno uspešnost učenca. Nova Gorica: Melior, Založba Educa.